

TERCER MOVIMIENTO



Diversidad epistémica e interculturalidad crítica Una perspectiva para los estudios sobre diversidad en la escuela

CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS¹

*El verdadero salto consiste
en introducir la invención en la existencia.*

Frantz Fanon

Preámbulo

A inicios del 2014 fui invitada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), para realizar un estudio sobre diversidad en la escuela. El IDEP venía adelantando, como parte de sus propósitos institucionales, el aporte al Plan de Desarrollo por la Bogotá Humana (2012-2016) a través, entre otras iniciativas, del impulso de tres componentes investigativos, uno de ellos el de educación y política pública. En este componente confluían como campos de interés: el derecho a la educación; los derechos humanos y ambientales; y el de subjetividad, diversidad e interculturalidad.

¹ Profesora Universidad Pedagógica Nacional Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Santo Tomás; Maestra en Historia, con énfasis en Historia Andina Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO; Doctora en Estudios Culturales, Universidad Andina, Quito.

El estudio sobre diversidad en la escuela hace parte de este último campo, y su propósito es establecer la dimensión del sujeto como fundamental en el ejercicio y reconocimiento de los derechos, de allí la importancia que para el IDEP adquiere la reflexión sobre diversidad, colocando en primer plano los procesos de inclusión, de no discriminación, así como de reducción de la segregación, más allá de un ejercicio de educación diferencial².

Luego, pensar el tema de la diversidad en la escuela estaba ligado de manera directa a una reflexión sobre políticas públicas, sumado a otras iniciativas que me llamaron la atención: los estudios sobre subjetividad, corporalidad, y en especial, la apertura al tema de interculturalidad. Haciendo parte de una intencionalidad sin duda sensible para nuestro tiempo, todos estos aspectos confluyeron en la demanda por el ejercicio de los derechos desde las voces de los sujetos y la búsqueda por transformar relaciones basadas en la discriminación y la exclusión.

Encontrarme con estas inquietudes en un espacio dinámico que deliberaba sobre rutas, categorías conceptuales y metodológicas emergentes, me pareció importante, pues a su vez coincidía con varias de mis expectativas intelectuales y como educadora. Una de estas, quizás la más reciente, tiene que ver con mi formación en Estudios Culturales Latinoamericanos, y la otra, que encontraba asidero en la trayectoria que por varios años había adelantado en el campo de la educación popular, y la llamada (re)construcción de la memoria colectiva. La confluencia de estas expectativas se venía materializando en distintas investigaciones en las que reflexiono, como lo iré señalando, sobre el aporte de las “teorías y experiencias del sur”, en la configuración de pensamientos y pedagogías críticas, así como en las llamadas pedagogías decoloniales.

A partir de este “lugar”, y con estos referentes, es como me doy a la tarea de estudiar lo propuesto por el IDEP sobre diversidad. Era un hecho el peso que tenían contribuciones como las del pedagogo, intelectual y activista brasileño Paulo Freire, y las del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, cofundador de la Investigación Acción Participativa, quien en su momento habló sobre la importancia de una sociología e historia críticas, necesarias para que hicieran frente a lo que denominó “colonialismo intelectual” (1970). Con estas posturas, resignificadas por los Estudios Culturales y en especial, como veremos, por la interculturalidad crítica, se acentuaba el reconocimiento de epistemologías y saberes situados, además de sujetos –subalternos, sub/alternos–³ constituidos en intérpretes de sus propios procesos históricos.

2 Los antecedentes, la justificación y propósitos que refiero en relación con el estudio en mención, son tomados de la ficha técnica del IDEP que recoge la formulación del mismo.

3 En el libro: Geografías de la memoria. Posiciones de las víctimas en Colombia en el periodo de justicia transicional (2005-2010), Oscar Acevedo se refiere a las memorias sub/alternas. Tomando los aportes de Chakrabarty y Guha, serían aquellas que se “viven” en el “abajo” de la dominación, y en donde la barra permite considerar las memorias que al moverse desde abajo, se pueden ubicar al lado o afuera de los sistemas de dominación asumiendo así un carácter alterno.

Es así como me “aventuro” a plantear la hipótesis que da forma al presente estudio: si bien el discurso sobre diversidad permitió en el ámbito escolar abrir un escenario propicio para el reconocimiento de las diferentes culturas, se hace necesario desde la interculturalidad crítica avanzar en un concepto distinto, en este caso el de diversidad epistémica.

Con este concepto, empiezo a tejer lo que considero de vital importancia en el entendimiento sobre la configuración de las subjetividades en la escuela. Me refiero a la necesidad de visibilizar sistemas de pensamiento, trayectorias históricas, culturales y corporales, que confluyen y se intersectan de diferentes maneras con respecto a los órdenes del poder, del saber y del Ser, a que dio lugar la matriz moderno-colonial en América Latina, y que encontramos, se rearticula hoy en día en el ámbito escolar.

Por lo anterior, y teniendo como referente los intereses investigativos propuestos por el IDEP y la hipótesis señalada, consideré pertinente detenerme en tres aspectos que a su vez organizan el presente artículo: en primer lugar, el debate conceptual sobre diversidad epistémica a la luz de la interculturalidad crítica; en segundo lugar, examino la contribución de las pedagogías críticas y decoloniales al análisis sobre la diversidad epistémica. En coherencia con lo anterior, en la tercera parte presento la propuesta metodológica de la autoindagación en la memoria colectiva, dejando planteadas las rutas e instrumentos de análisis que desde el trabajo corporal, las cartografías del habitar, así como la biografía y autobiografía, nos acercan a una mirada profunda sobre qué nos define, y desde qué “lugares” como subjetividades diversas.

Diversidad epistémica, una mirada desde la interculturalidad crítica

Uno de los primeros autores con que empiezo a familiarizarme en el debate sobre diversidad, es con el antropólogo, filósofo y filólogo Dietz y su libro *Multiculturalismos, interculturalidad y diversidad en la escuela. Una aproximación antropológica* (2008), y un artículo en coautoría con Laura Selene Mateos (2013): “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo”. En uno y otro, el argumento es similar: no existe una definición en relación con el concepto de diversidad. Por el contrario, lo que se evidencia son múltiples trayectorias históricas que lo configuran de acuerdo con contextos políticos, sociales y culturales específicos.

Esta argumentación, me hizo retomar interrogantes que había planteado al inicio del estudio: ¿cuáles son los principales escenarios y debates que rodean la emergencia del concepto sobre diversidad y cuál ha sido su praxis en el ámbito escolar?

¿A qué se alude cuando se habla de interculturalidad, especialmente de interculturalidad crítica y cuáles son los posibles puntos de encuentro/desencuentro con el concepto de diversidad?

Una genealogía del concepto con Dietz y Mateos me ubicó en experiencias como la anglosajona y la europea continental. Para América Latina, encontré que durante su desplazamiento, el concepto de diversidad había tomado múltiples matices, vinculándose inicialmente con todos aquellos enfoques que reconocieran la diferencia como referente básico. Por esto, se llegó a incluir campos como el de la educación feminista, la educación intercultural, y la integradora, enfocadas respectivamente, a promover el género, la inmigración y la discapacidad, como fuentes de “diferencia”.

Este concepto de diferencia, demasiado amplio y general, fue sustituido gradualmente, según Dietz, por la noción de diversidad cultural. El término de diversidad cultural hace énfasis en “la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana” (2008 p. 88). Diversidad y diversidad cultural se equiparan en términos de:

(...) una creciente diversidad de mundos vivenciales, estilos de vida e identidades que ya no se pueden separar en un mundo ‘globalizado’, sino que acaban mezclándose e hibridándose (Van Londen y De Ruijter, 2003). Por otra parte el discurso sobre la diversidad tiende a incluir no solo una dimensión descriptiva –cómo se estructuran las culturas, grupos y sociedades de manera diversa y cómo manejan la heterogeneidad–, sino también suelen abarcar una dimensión prescriptiva: cómo las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar hacia su interior y con las demás (Dietz, 2008, p. 89).

El encuentro con la noción de diversidad cultural, me hizo retomar algunas reflexiones que en torno al sentido de cultura, al igual que el de identidad y memoria, se han dado en el contexto de América Latina. Por ahora señalamos, que estas distintas nociones, plasmadas en prácticas políticas, culturales y corporales, las encontramos asociadas con el surgimiento de los Estados nacionales, a una visión homogeneizante y de élite. Igualmente, a un sistemático proceso de naturalización, es decir como algo dado en sí mismo, connatural o esencial al modelo de Estado. Esta naturalización de la cultura, la identidad y la memoria, que se difunde por distintas vías, pero en especial por medio de la educación, hace parte de una interpretación tradicional de la cultura según lo propone el filósofo colombiano Santiago Castro Gómez (2000).

Para él, a la teoría tradicional se le opone una teoría crítica, basada en la idea de que la cultura se despoja del carácter esencial que le fue dado, y pasa a ser un campo donde se construye socialmente, donde convergen contradicciones, luchas

de representación, inmersas hoy en día en la misma lógica del capital. Por esto se alude a la cultura como prácticas sociales provenientes de grupos y organizaciones diversas, pero también para señalar la cada vez más estrecha relación entre economía, política y cultura, que da lugar al llamado mercado cultural.

Ahora bien, estas transformaciones presentes en los componentes de cultura, identidad y memoria, así como en el de etnicidad, en lo que Dietz y Selene (2013) se refieren como a una etnificación de la diversidad cultural, me llevaron a establecer, de cara al estudio encomendado por el IDEP, una periodización mucho más cercana. Me refiero a las reformas constitucionales durante la década de los 90 en América Latina, periodo que inicia el proceso conducente a la institucionalización del multiculturalismo y el pluriculturalismo.

Retomando las contribuciones de Catherine Walsh –una de las intelectuales y activistas reconocida por sus investigaciones en el campo de la interculturalidad crítica y con quien había interactuado en mi formación en Estudios Culturales– empiezo a diferenciar las posturas que en torno al multiculturalismo y pluriculturalismo, así como al de interculturalidad, se vienen dando en la región. Al mismo tiempo me interesaba relacionar estas posturas con el tema sobre diversidad cultural.

Catherine Walsh (2010) reconoce al menos tres posturas: la relacional, la funcional y la crítica. La relacional haría “referencia de forma más básica y general, al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (2010, p. 77). La funcional, se origina según Walsh, incorporando las contribuciones de Fidel Tubino: “(...) en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida”, por medio del “diálogo, la convivencia y la tolerancia” (Ibíd.).

Estos principios procedentes del funcionalismo y de la teoría liberal del conflicto, darían forma, según la autora, a un tipo de interculturalidad “funcional al sistema, pues no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco cuestiona las reglas del juego” (Ibíd.). En tanto que la tercera sería la interculturalidad crítica, que establece que el problema no es “la diversidad o diferencia en sí, sino el problema estructural-colonial-racial” (Ibíd p. 77-78).

Al retomar lo que De Sousa Santos denomina como el pensamiento abismal (2009), fruto del predominio de la monocultura impuesta por Occidente, la interculturalidad crítica reivindica la legitimidad de diversos pensamientos originarios, las que para el caso colombiano se manifiestan en sus vertientes andinas, afrodescendientes, culturas Rom y nuevas clases urbanas. De la misma forma, el significado que han adquirido las actuales propuestas de género, sexuales y etáreas, entre

otras. Todas ellas son expresiones de nuevo tipo, que suponen desencializar lo ancestral, observando su presencia dentro de diversas relaciones sociales, incluidas las dinámicas actuales de las grandes urbes. Por esto se alude a la interculturalidad crítica como un proyecto epistémico, político y ético⁴.

En otras palabras, la interculturalidad crítica se constituye en un paradigma distinto en cuanto nos remite a una comprensión del mundo más allá de las fragmentaciones instauradas por Occidente. Como lo sugiere Bernardo Rengifo en *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América* (2007), este proceso sistemático de fragmentación se produjo desde el momento en el que se clausuró un probable orden de la inmanencia, es decir, la relación consustancial entre cuerpo, cultura y naturaleza, para implantar un orden de la trascendencia, anclado en la negación de las condiciones senso-corporales y espacio-temporales.

Estas distintas posturas más lo planteado por la interculturalidad crítica, me llevó a bosquejar nuevos interrogantes: ¿es acaso suficiente el concepto de diversidad cultural para entender cómo se configuran las subjetividades en la escuela? ¿Cómo se disponen, en este sentido, los discursos de inclusión, los enfoques diferenciales que llevaron a los programas de acción afirmativa o de afirmación positiva? ¿Qué significa y cuál sería el alcance de una propuesta basada en la diversidad epistémica?

El acercamiento al trabajo adelantado por el poeta quichua otavaleño Ariruma Kowii sobre interculturalidad y diversidad, me mostraba no solo el contenido de una diversidad cultural, sino la apertura a lo que él denomina como diversidad lingüística. Estudioso de la memoria histórica de los pueblos indígenas en el Ecuador, y con quien había compartido iniciativas intelectuales en distintos escenarios, Kowii (2011) propone recuperar los idiomas ancestrales, a la par que reconfigurar sus matrices culturales e históricas. Lo anterior, desde el reconocimiento de la riqueza espiritual, de las wakas y sitios sagrados, de los elementos simbólicos, tecnológicos y tradiciones festivas de las comunidades indígenas ecuatorianas. Sin duda, esta reflexión desde la diversidad lingüística, me proveía más elementos para considerar el componente epistémico como núcleo articulador.

Asimismo, la participación que había tenido en algunos eventos distritales, y el aporte en la elaboración de un diagnóstico sobre la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en instituciones educativas en Bogotá, me mostraban la confluencia o, más aún, la intersección de las distintas posturas y discursos sobre el tema; sin duda unos hegemónicos, en tanto comparten y difunden las po-

4 Al respecto se puede consultar de Catherine Walsh, su libro: *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala, 2009.

líticas implementadas por el Distrito, sean sobre inclusión o afirmación positiva, y otras que ubicaríamos por fuera o en discusión con lo institucional. Por esto, pude inferir, que el componente de diversidad en el contexto del multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidad se constituye, en el diario vivir dentro de las instituciones educativas, en un campo que se configura sobre la confluencia de distintos significados, algunos de ellos en abierta contradicción con la institucionalidad vigente.

Aproximaciones a este debate los encontramos, por ejemplo, en lo expuesto por el educador colombiano y estudioso del pensamiento afro, Santiago Arboleda Quiñones (2008), quien señala que la implementación de la Ley 70 de 1993 o Ley para Comunidades Negras, produjo un proceso de estigmatización e invisibilización de las poblaciones afrodescendientes –en especial las que hacen parte hoy en día de las dinámicas de las ciudades– fruto de la implementación de las políticas basadas en el multiculturalismo.

Retomando lo expuesto por el antropólogo Jaime Arocha, Arboleda reflexiona sobre las limitaciones del Estado en el llamado proceso de inclusión de los afrocolombianos, en tanto las élites y los funcionarios “encargados de velar por el cumplimiento de la política pública no modificaran su mentalidad monoculturalista y homogeneizante” (2008 p. 242). Por esto, y de acuerdo con los argumentos de Arboleda, se adelantan distintas modalidades a través de las cuales las políticas de reconocimiento mantienen los roles de los sujetos y las asimetrías sociales. De esta manera:

Se operativiza un complejo conjunto de mecanismos que perpetúan la representación sobre el otro, lo exotiza, lo estereotipa, desplazándolo y profundizando al tiempo su abismo, su distanciamiento simbólico, desde luego con serias repercusiones en la cotidianidad. En últimas, el multiculturalismo estimula también la elaboración y reedición de diversos dispositivos del ejercicio hegemónico excluyente (2008, p. 243).

Al respecto, Dietz y Mateos señalan cómo los supuestos “problemas escolares” o de “integración social” de determinados colectivos minoritarios, ahora son re-interpretados como expresiones de diversidad cultural y/o étnica, dando pie a programas de empoderamiento desde la diferencia e incluso desde lo que pasó a llamarse como “afirmación positiva” (Dietz y Selene, 2013, p. 35-36).

Estas políticas de diferenciación y afirmación positiva mantienen en general, según los autores que vengo señalando, el carácter asimilador e integrador propio de la identidad nacional del proyecto de Occidente (Dietz y Selene, 2013, p. 34-35). Muestra de ello fue el carácter asimilacionista contenido en definiciones del Estado multi y pluricultural, que se incorporaron en las constituciones elaboradas

en la mayor parte de los países de la región durante la década del noventa. Aludimos al asimilacionismo, pues en el caso particular de Colombia y la constitución de 1991, el Estado pasó a definirse como pluricultural, pero al mismo tiempo no perdía su carácter uninacional; se reconocía la autonomía de las civilizaciones y los pueblos originarios en sus formas de gobierno, pero manteniendo una institucionalidad altamente centralizada y no menos jerarquizada en manos de los tradicionales “poderes” del Estado.

Por lo anterior, y aun reconociendo la intersección de discursos, empieza a tener pertinencia para el desarrollo del estudio, el referente de diversidad epistémica. Esto, en cuanto que desde el enfoque de interculturalidad crítica, se trata de repensar el concepto de diversidad, ya no entendido como la confluencia de culturas, sino como la forma en que distintas cosmogonías, prácticas culturales y corporales, de género y clase social, se situaron de manera asimétrica con respecto a las relaciones de poder instauradas por la matriz moderno-colonial.

Como ha sido señalado en distintos espacios, la interpretación moderno-colonial surge en América Latina con la crítica elaborada a la lógica eurocéntrica, y aquella situó el origen del proyecto moderno en la región como un fenómeno exclusivamente europeo⁵. Al respecto, quisiera señalar las contribuciones elaboradas por Immanuel Wallerstein sobre la categoría de sistema-mundo, y también los aportes de Enrique Dussel sobre un nuevo paradigma, el “planetario”, en oposición al “eurocéntrico”.

Wallerstein consideró que la Modernidad, lejos de ser un proyecto eminentemente europeo, se habría construido históricamente sobre la base de una compleja red de “conexiones económicas de carácter geográficamente extensivo”, vinculadas a la economía capitalista mundial⁶. Por su lado, Dussel señaló la forma en que la interpretación eurocéntrica de la historia, la misma que había establecido el origen de la Modernidad en la Edad Media y que posteriormente extendió al mundo entero esta periodización, se impuso en detrimento de una explicación histórica mucho más compleja.

5 Sobre la trayectoria del grupo Modernidad-colonialidad y sus contribuciones en América Latina, sugiero la revisión del artículo de Arturo Escobar (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano, en Tabula Rasa, N° 1, ene-dic Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

6 Immanuel Wallerstein citado por Anthony Giddens (1994). *Consecuencias de la Modernidad*, Madrid, Alianza editores, p. 71. También puede verse: Immanuel Wallerstein, La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno, en Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (editores) (1999). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá: Instituto Pensar-Centro Editorial Javeriana, p. 167.

Para Dussel (1999), sería necesario entender la Modernidad como parte del primer sistema mundo, en donde la forzosa incorporación de Amerindia pasó a jugar un papel fundamental en la organización del mismo. Por tanto, conviene señalar que desde este nuevo paradigma, el “planetario”, Europa pasó a ser concebida como centro, lo cual implicaba destacar la formación de lo que se denominó la periferia del proyecto moderno eurocentrado, espacio donde quedaron incorporadas todas aquellas regiones que, desde entonces, fueron consideradas lugares propicios para adelantar el primer proyecto moderno civilizador (Castro, Guardiola y Millán (eds.), 1999 p.148).

De manera similar piensa Santiago Castro (1999), para quien el sistema-mundo se constituyó en una red de interdependencias donde a partir del siglo XVI, la vida de un número cada vez mayor de personas en todo el mundo empezaron a quedar vinculadas a una “división planetaria del trabajo, coordinada por unidades sistémicas más pequeñas denominadas Estados nacionales” (Castro et al., 1999). De ahí que las diferencias entre los grupos y las sociedades que integran el sistema-mundo, a decir de Castro, no se debía a su “nivel de desarrollo” industrial o a su grado de “evolución” cultural, sino a la posición funcional que ocupan en el sistema (Ídem p.100).

Por lo anterior, una de las mayores contribuciones en la interpretación que introduce la noción de sistema-mundo fue haber evidenciado la lógica colonial, que, según Castro Gómez, condicionó su funcionamiento. El proceso de colonización llevado a cabo por los Estados hegemónicos dentro del sistema, sería entendido como “algo constitutivo y no solo aditivo a su lógica de funcionamiento, ya que el imperativo básico del sistema-mundo ha sido y continúa siendo, la acumulación incesante de capital” (Ibíd.).

Esta noción de sistema-mundo incorporada por el proyecto moderno-colonial, hace énfasis en la colonialidad dentro del actual periodo de la globalización. Ambos conceptos han sido trabajados por el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), para quien la noción de sistema-mundo moderno-colonial, permite reflexionar sobre el problema de la colonialidad como elemento constitutivo del proyecto moderno, a la vez que toma en cuenta la localización geográfica y espacial que trasciende la misma experiencia colonial para situarse en la “colonialidad del poder”. Esta se constituye en un modelo hegemónico, desde el momento en que logra unirse con los factores de raza, capital y trabajo, y aparece rearticulada en la nueva institucionalidad de los poscoloniales Estados en América Latina, y de manera posterior en el proceso globalizador (p. 236).

En este orden de ideas, el concepto de colonialidad permite entender que las relaciones instauradas por el colonialismo, en el orden del poder, del saber y del Ser, más allá de ser transformadas por las llamadas revoluciones de independencia, se

mantuvieron en los nacientes Estados latinoamericanos. De ahí la importancia que adquiere el concepto de geopolítica del conocimiento, en los términos que aquí lo introducimos, y así, entender la diversidad epistémica, pues ella permite vislumbrar que los conocimientos y saberes son situados, y que obedecen a contextos y relaciones particulares de poder⁷.

Esta apuesta por un enfoque intercultural distinto, que considere el componente epistémico y su correlación en lo pedagógico, lo encontramos de manera directa en la Sistematización del Proyecto de Interculturalidad promovido por el IDEP en once instituciones educativas del Distrito entre el 2010 y el 2011. Coordinado por Nadia Catalina Ángel Pardo como investigadora principal, esta investigación destaca, en primera instancia, el lugar de los maestros y maestras como agentes definitivos en la construcción del diálogo intercultural que permite trascender las formas de entender las relaciones de poder en el aula. Segundo, incorpora la interculturalidad como proyecto pedagógico, y abre una amplia reflexión en la relación entre conocimiento hegemónico y saberes que comportan, en la escuela, lógicas de pensamiento diversas. Tercero, la interculturalidad como proyecto histórico-político que se refiere a las demandas de las comunidades étnicas y grupos sociales que abogan por la equidad en el acceso a las ofertas del Estado.

En suma, reconocer la diversidad desde un horizonte epistémico y político, nos acerca a la influencia que la matriz moderno-colonial ha tenido, en la construcción de subjetividades e identidades en distintos ámbitos de la cotidianidad, en nuestro caso particular en el ámbito escolar. Así las cosas, el concepto de diversidad epistémica aporta a la visibilización de trayectorias históricas distintas, bien sean las que proceden de grupos poblacionales urbanos, comunidades indígenas, afrodescendientes y Rom, que confluyen en la escuela y a las cuales no se les tiene necesariamente en cuenta al momento de elaborar los modelos y programas educativos debido, sobre todo, a las concepciones y estructuras homogeneizantes aún presentes en el modelo educativo. Es importante reiterar que dichas trayectorias condensan formas de pensamiento, sentidos éticos, políticos, corporales y culturales, que integran o dan forma a las subjetividades desde distintas cosmogonías.

Al mismo tiempo, desde la diversidad epistémica se da cuenta de prácticas que transgreden los referentes que la modernidad-colonialidad trazó en torno al género, la sexualidad y el cuerpo. Corporalidades que irrumpen mostrando concepciones, prácticas y estéticas que se ubican desde otro lugar respecto a los parámetros decimonónicos convencionales, con los cuales se dio forma a un tipo de subjetividad considerada “moderna” en América Latina.

7 Al respecto se puede consultar: Catherine Walsh (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya Yala.

Tanto lo poblacional como las nuevas prácticas de género y sexualidad, hacen presencia en la escuela y en las dinámicas de la ciudad, constituyéndose en referentes imprescindibles al momento de emprender un estudio sobre diversidad. En tanto que experiencias y saberes situados, el estudio los incorpora desde un punto de vista pedagógico y metodológico, inmerso en los aportes provenientes de las pedagogías críticas y decoloniales, así como en el enfoque de la (re) construcción de la memoria colectiva.

Diversidad epistémica, pedagogías críticas y decoloniales

En sintonía con la propuesta conceptual, y dado que lo requerido era indagar por las subjetividades en la escuela desde el componente de diversidad epistémica, consideré oportuno tomar las contribuciones de las llamadas pedagogías críticas y lo que de forma más reciente se denominan como pedagogías decoloniales.

En tal sentido hago alusión a las pedagogías críticas para referir la tradición de pensamiento recogida en el campo de la educación popular, la investigación acción participativa, y la (re) construcción de la memoria colectiva. Precisemos que estos distintos enfoques surgieron en América Latina a fines de la década del sesenta, y lograron constituirse como corrientes de pensamiento durante los años 80 del siglo pasado⁸.

Con la particular influencia de activistas e intelectuales como el pedagogo brasileño Paulo Freire⁹ y el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, aquellas mostraron las posibilidades de producir conocimiento desde la praxis política, investigativa y ética, así como desde las diversas lógicas del saber producidas en las clases populares urbanas, campesinos e indígenas en América Latina. Esto fue posible debido a que se dotaron de un corpus teórico y metodológico, desde el cual se empezó a visibilizar “otras” narrativas históricas y pedagógicas que difiriendo de las oficiales, señalaron el alcance de un conocimiento surgido a partir de los movimientos sociales y las organizaciones populares. De ahí que el interés fuese el de generar procesos de educación popular y (re)construcción de memoria, a partir de los mismos pobladores y sus organizaciones. Por lo cual, se buscaba crear instan-

8 Sobre los discursos fundacionales de la educación popular se puede consultar el libro de Alfonso Torres, Pilar Cuevas Marín y José Naranjo (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Y en lo que corresponde a la trayectoria de la Investigación Acción Participativa revisar la entrevista realizada a Orlando Fals Borda por Lola Cendales, Fernando Torres y Alfonso Torres (2004). *Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica*. Disponible en www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml.

9 Dos libros importantes de Paulo Freire para comprender su aporte en la configuración de las pedagogías críticas en América Latina son: *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores, 22° edición, 1979. Y *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores, 2005.

cias que posibilitaran la apropiación colectiva del conocimiento histórico¹⁰. No se trataba de un cambio en las temáticas de la disciplina histórica, sino la construcción de una propuesta alternativa de interpretación histórica¹¹.

Desde este horizonte se empezó a ahondar en la crítica de los dualismos epistemológicos provenientes del pensamiento occidental, por ejemplo, la separación entre sujeto-objeto de investigación o la existente entre teoría y práctica, como también, la ausencia de un compromiso claro y decidido por parte del investigador con la “realidad” que estudiaba. Para estos enfoques, la práctica se constituía en el escenario desde el cual se debía desarrollar el conocimiento; por lo tanto, no había proceso de conceptualización cuyo asidero no fuera la práctica cotidiana de investigación, es decir, el acto de conocimiento no estaba separado de la experiencia ni de los sujetos. Era, ante todo, un acto “vivido”.

De ahí que coincidieran en el cuestionamiento a los modelos intelectuales y académicos hegemónicos, que imbuidos por la preeminencia del proyecto moderno, asumían el positivismo como ideología explicativa de la “realidad social”. Es decir, se cuestionaban los fundamentos epistemológicos, y con estos los múltiples dualismos y fragmentaciones que las ciencias sociales y humanas habían asumido, al considerar que en su “implementación” se desconocía el carácter geopolítico adquirido por una determinada forma de producción del conocimiento. En este contexto, los aparentes criterios de universalidad, objetividad y verdad, se impusieron como fundamento de un mundo que debía funcionar sin ninguna otra opción o alternativa posible.

Esto significaba establecer, por ejemplo, un claro distanciamiento entre la “realidad social” y los instrumentos científicos con los cuales dichas ciencias han buscado interpretar la realidad; distanciamiento que, de acuerdo con la crítica elaborada, derivó en investigaciones sociales carentes de todo compromiso con la resolución de las problemáticas estudiadas. Varias críticas con respecto a esta matriz de análisis surgieron en América Latina, algunas de ellas vinculadas justamente con las pedagogías críticas. Sin embargo, otras se originan en el llamado giro

10 Orlando Fals Borda denominó a este proceso de apropiación colectiva del conocimiento histórico como “recuperación crítica de la historia”. Al respecto, un texto que considero fundacional en tanto acuñó dicho concepto es: Orlando Fals Borda 1985 Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, Colombia y México. Bogotá. Siglo Veintiuno Editores.

11 Al respecto se puede revisar: Torres, A. Cendales L.y Peresson, M. (1992). *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*, Bogotá: Dimensión Educativa. Y de Garcés M., Ríos Echeverry B. y Suckel, H. (1993). *Voces de identidad: propuesta metodológica para la recuperación de la historia local*, Santiago de Chile. CIDE-ECO-JUNDEP. Y de Gnecco, C. “Historias hegemónicas, historias disidentes: la domesticación política de la memoria social”, en Gnecco, C. y Zambrano M. (editores) (2000). *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: el pasado como política de la historia*. Bogotá: ICANH, Universidad del Cauca.

decolonial con el cual se construyen nuevos referentes, incluidas las pedagogías decoloniales. Incorporo también este horizonte, pues, para aludir a la diversidad epistémica desde la interculturalidad crítica y en clave decolonial, resulta limitado el legado de las pedagogías críticas.

Señalemos por ahora que el giro decolonial, del cual se deriva el concepto sobre decolonialidad, ha sido trabajado por Mignolo y Maldonado (2006)¹². Para ellos, el giro decolonial y la decolonialidad se constituyen en una nueva forma de pensamiento, en un “paradigma otro” en términos de Mignolo, un paradigma que se reconoce como “diverso” y “pluri-versal”.

Es posible reconocer la pluriversalidad de la cual se dota este paradigma, desde el momento mismo en que las diversas historias locales fueron interrumpidas por la “historia local de Europa”. El paradigma otro consistiría en pensar desde la materialidad de otros lugares, lo cual significa incorporar “otras” historias, las cuales quedaron inmersas dentro del dominio epistémico impuesto por la colonialidad. Con aquel paradigma se puede pensar “desde lo negado por la retórica de la modernidad, bajo la lógica de la decolonialidad”¹³.

En tal sentido, el giro decolonial y la decolonialidad harían parte de un proyecto con capacidad de moverse, conceptualmente hablando, más allá del eurocentrismo, pues parte reconociendo la colonialidad del poder en el entramado de las geopolíticas del conocimiento. Esto significa un paso necesario en la formulación de estudios que reivindiquen la emergencia de múltiples epistemes, aquellas que fueron invisibilizadas por el orden moderno-colonial. Asimismo, la decolonialidad alude al acto mismo de transformación de los legados de exclusión provenientes de la experiencia colonial.

Ahora bien, las pedagogías decoloniales retoman lo trabajado por las pedagogías críticas, sin embargo se distancian en cuanto cuestionan no solo los fundamentos epistemológicos de la ciencia, sino la ciencia racional moderna como tal y su imposición sobre otras formas y lógicas del saber. De aquí deviene el concepto de epistemología de frontera, desde el cual se reconocen diversas lógicas y saberes en la producción de conocimiento, siendo la ciencia moderna una de estas.

12 Para el análisis del concepto de “giro decolonial” y la categoría “decolonialidad”, tomo en consideración dos trabajos: Schiwy, F., Maldonado-Torres, F. y Mignolo W. (2006). (Des)colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia). Buenos Aires: Edición del Signo y el libro de Castro Gómez S. y Grosfogel R. (editores) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana.

13 Mignolo, W. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial, en Schiwy, F., Maldonado-Torres, N., y Mignolo, W. Ob. cit., p. 21.

De ahí que las pedagogías decoloniales sean sugerentes para el presente estudio, por cuanto suponen desaprender lo aprendido, movilizar lo establecido, buscar otros anclajes. Visto así, y como nos lo sugiere Maldonado en el comentario inicial al libro *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, la descolonización envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y asumido, de reconstituir el ser, por lo cual la pedagogía se constituye en “el puente irreductible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder” (Walsh, 2003 p.11-12).

Así las cosas, las pedagogías decoloniales no se circunscriben necesariamente en el ámbito convencional de la escuela, ni significan la transmisión de un campo del saber. No son categorías que se definan en sí mismas, sino que sus dos componentes se disponen en el acto mismo de producir conocimiento, en campos relacionales que nos permiten visibilizar dos cosas: sistemas de pensamiento ancestrales, cosmogonías que coexisten con el paradigma hegemónico de Occidente; y advertir sobre el alcance que la implementación del proyecto moderno-colonial produjo en América Latina, hecho que por ejemplo se expresa, en la configuración de subjetividades que incorporaron como parte de sus referentes, el discurso racial, la desigualdad de género, sexual y de clase¹⁴.

Con este propósito, el de ahondar en los sistemas de pensamiento ancestrales y la configuración de la subjetividad moderna-colonial, ambos aspectos igualmente reflejados en el ámbito escolar, presento la propuesta que desde hace ya una década venimos trabajando como autoindagación en la memoria colectiva¹⁵, la cual sería incluida en la metodología e instrumentos con los cuales adelanto el presente estudio.

La autoindagación en la memoria colectiva y la subjetividad, desde la diversidad epistémica

En el concepto de autoindagación en la memoria colectiva, confluyeron distintas trayectorias investigativas y prácticas políticas, vinculadas a los trabajos de (re) construcción de Memoria Colectiva y de Investigación Acción Participativa. No obstante, el referente que dio lugar a este concepto se obtuvo del proyecto colombiano de etnoeducación denominado Recuperación Comunitaria de la Historia en

14 Estos dos componentes los recojo en el artículo: Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial, del ya citado libro de Walsh C. (2003). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*.

15 El concepto de “autoindagación en la memoria colectiva” surgió dentro de la Fundación Ser Memoria, institución que creamos en el 2004 como parte de una iniciativa que desde distintas trayectorias, académicas y no académicas, le apostara a procesos de investigación en el campo de la memoria colectiva. .

Consulta a la Memoria Colectiva adelantado en el Palenque de San Basilio, departamento de Bolívar, desde fines de la década de los 80 e inicios de los 90¹⁶. De esta experiencia, destaco dos categorías: la de epistemología local y el método de indagación en la memoria colectiva, con los cuales se concluyó en la posibilidad de dar el paso de lo “sensible a lo conceptual”, partiendo del cuerpo y los sentidos como fuentes primeras en todo proceso de (re)construcción de memoria.

Ahora bien, la categoría de epistemología local aludía a la “auto-lectura del conocimiento histórico”, que en este caso adelantaba la comunidad del Palenque de San Basilio, con el propósito de narrar su interpretación de la historia del palenque, ya no como “objetos” o “fuentes” de estudio, sino a partir de definirse como el “otro” desde su propia lógica de conocimiento. Al señalar la necesidad de construir conocimiento desde la lógica de la comunidad, el proyecto propuso considerar al menos tres aspectos: la herencia de la historia, la estructura de la lengua y la vivencia de la cultura (Guerrero, 1998, p.193).

De esta manera, la categoría de epistemología local emergió de la conjunción de estos tres aspectos, e incorporó como fundamento lo denominado como lógicas de mentalidad, las cuales, al estar presentes en la memoria colectiva, permitían aproximarse a las múltiples interpretaciones que un pueblo logra desarrollar, sobre los contenidos de su pasado y el sentido de su presente (Cordi, 1997, p. 17).

De acuerdo con lo argumentado por Cordi (1997), el estudio de las lógicas de mentalidad expresaba la dinámica entre la permanencia y el cambio. Esto implicaba una relación entre lo constitutivo y lo esencial, entre el espacio-tiempo, en donde la memoria colectiva se transmite y actualiza permanentemente en la vida cotidiana (Ibid.p.38). Por su parte, el método de indagación en la memoria colectiva, que el proyecto de etnoeducación enunció como el tránsito de lo sensible a lo conceptual, fue concebido a partir de la noción de “autoconocimiento histórico”. Este concepto, tal como lo formuló la historiadora colombiana Clara Inés Guerrero, supone que las comunidades se constituyen en “sujeto-objeto” en tanto se investigan a sí mismas; son “fuente” en tanto se parte de la indagación de su memoria colectiva; y son “método” al investigarse desde su propia lógica de conocimiento (1998, p. 193).

16 La historia del Palenque de San Basilio es representativa en el contexto colombiano, por su reconocida trayectoria como pueblo libertario que se opuso, desde el periodo colonial, a los procesos de esclavitud. El Palenque de San Basilio es una comunidad fundada por los esclavizados fugados y refugiados en los palenques de la costa norte de Colombia, desde el siglo XVI. Aquí tomo en consideración dos investigaciones que considero fundamentales para la reconstrucción de la genealogía del concepto de “autoindagación en la memoria colectiva”: Guerrero, C. I. (1998). Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica. Tesis para optar por el título de Doctora en Historia, Universidad Alcalá de Henares, España; y de Cordi Galat, J. (1997). Reconstrucción comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva: fundamentos e indicaciones prácticas. (Manuscrito) Bogotá.

Al tomar como referente la relación entre sujeto-objeto, método y fuente, el proceso propuesto en torno a la indagación de lo sensible a lo conceptual, condujo a considerar tres grandes rutas: la de la memoria corpo-sensorial; la simbólico-conceptual, y la de la memoria, creación y expresión. En su implementación, se contó con el diseño de talleres entendidos como experiencias corpo-sensoriales, en tanto indagaban desde el cuerpo tomando como base los sentidos.

En otras palabras, con los talleres corpo-sensoriales se buscaba aportar al desarrollo de la conciencia corporal, para así “despertar” los sentidos como vehículos propicios en la indagación de las memorias individuales y colectivas¹⁷. Memorias que permiten identificar distintos parámetros desde los cuales emergen las subjetividades, corporalidades e identidades como expresiones sociales, históricas y culturales.

Los anteriores referentes fueron la base para pasar del concepto de indagación al de autoindagación en la memoria colectiva. Con la experiencia adelantada por la Fundación Ser Memoria a partir del 2004, hicimos énfasis en el concepto de autoindagación, ampliando el diseño en lo que corresponde a las posibilidades de producir conocimiento desde el cuerpo.

Para todos los que participamos en esta nueva experiencia, fue muy novedosa esta “búsqueda”, pues, en cierta medida, el “cuerpo” había sido el gran ausente de los trabajos pedagógicos y educativos que adelantábamos. No me detengo en los distintos matices que fueron surgiendo con la implementación de este diseño, sin embargo y por considerarlo de utilidad para el presente estudio, sí quisiera destacar los siguientes criterios que considero pertinentes en un proceso que indague por la configuración de subjetividades desde la perspectiva, en este caso, de la diversidad epistémica:

- Reconocer el cuerpo como punto de partida en la (re)construcción de las memorias, las subjetividades e identidades, acercándonos así a legados históricos y representaciones sociales inscritas en él.
- Desde el reconocimiento del cuerpo, establecer la relación del sujeto

17 La propuesta de rutas de indagación en la memoria colectiva, así como el diseño de los talleres entendidos como experiencias corpo-sensoriales, fueron concebidos desde el trabajo realizado en el Palenque de San Basilio. Posteriormente, fue implementada en distintas prácticas de investigación con diversos sectores urbanos, rurales e indígenas, como también en la investigación que se adelantó en el programa de medicina preventiva con la Pontificia Universidad Javeriana. En su diseño y posterior desarrollo se destaca el aporte de Clara Inés Guerrero y Daniel Aguirre, en especial este último, con la propuesta de talleres corpo-sensoriales. Al respecto se puede consultar el documento recogido bajo el título: Talleres preparatorios para el semestre social: A la hora de partir”. Módulo de Sentidos, Imaginación y Creatividad. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2001.

con los escenarios de “lugar”, con el territorio y la espacialidad, hecho que desde la autoindagación permite visualizar diversas cosmogonías.

- Analizar cómo estas cosmogonías son parte de construcciones históricas, en donde operan relaciones de poder interconectando prácticas ancestrales y coloniales, como es el caso particular de América Latina. Aquellas se manifiestan en legados históricos, que han dado lugar a identidades basadas en políticas de subalternización y exclusión.
- Considerar que varios de estos legados se han rearticulado en las actuales dinámicas sociales, y más concretamente en lo que se viene denominando como colonialidad global.

Con los anteriores criterios y el proceso de autoindagación en la memoria colectiva, el estudio avanza en la formulación de dos talleres con sus respectivos instrumentos de análisis, que hacen parte del módulo: Memoria y cuerpo habitado, que aporta en lo que podríamos denominar un “despertar” de la conciencia para avanzar en el auto-reconocimiento.

En ambos talleres es importante detenerse en las propias percepciones que los participantes, en este caso los niños, las niñas y jóvenes de los colegios vinculados al estudio, identifican desde su cuerpo. Preguntas tales: ¿cómo me siento? ¿Cómo percibo mi cuerpo? ¿Cómo lo reconozco?, son el punto de partida. En un segundo momento, se incorpora la reflexión conceptual desde la experiencia corporal. Es el momento de entretelar los componentes históricos que sitúan la corporalidad como constructo social y cultural, haciendo énfasis, en este caso, en los dispositivos que han dado forma a la subjetividad moderno-colonial.

Por último, se cierra con el componente de creación, expresión y síntesis. En la implementación de estos tres momentos, interviene además del trabajo corporal, el uso de cartografías o mapas del habitar, las biografías y autobiografías, así como los textos de escritura creativa. Todos estos insumos son la base para la realización de un trabajo de sistematización e interpretación que acompaña todo el proceso investigativo.

En suma, con la propuesta de autoindagación en la memoria colectiva y desde lo planteado por la interculturalidad y las pedagogías críticas y decoloniales, es como hemos podido hacer este recorrido para dejar en consideración la propuesta de diversidad epistémica, contribuyendo de esta manera al estudio sobre la configuración de subjetividades en el ámbito escolar.

Bibliografía

- Acevedo, O. (2012). Geografías de la memoria. Posiciones de las víctimas en Colombia en el periodo de justicia transicional (2005-2010). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ángel Pardo, N. (2012). Sistematización del Proyecto de Interculturalidad. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Cartilla electrónica. Disponible en <http://idep.edu.co/pdf/libros/Innovar%20en%20la%20Escuela.pdf>
- Arboleda Quiñones, S. (2008). ¿Cuántos son del campo? ¿Cuántos son de la ciudad? Caras del multiculturalismo: Ley 70 en contextos urbanos, el caso de Cali. En Wilmer V. y Grueso A (2008). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Gobierno. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Castro-Gómez S. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. En Santiago Castro Gómez (editor) (2000). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: Instituto Pensar/ Centro Editorial Javeriana.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel R. (editores) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central–IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Cendales, L., Torres F. y Torres A. (2004). Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda. [En línea] www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml.
- Cuevas Marín, P. (2013). Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. En: Walsh C. (2013) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Abya-Yala.
- Cordi G., J. (1997). Reconstrucción comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva: fundamentos e indicaciones prácticas. Manuscrito. Bogotá.
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. México: Clacso, Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, E. (1999). Más allá del eurocentrismo: el sistema mundo y los límites de la modernidad. En Castro Gómez S., Guardiola O. y Millán C. (editores) (1999). Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial, Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.

- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, N° 1, Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Ene-dic.
- Fals Borda, O. (1970). Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogotá: Editorial Oveja Negra, 2° edic.
- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, Colombia y México. Bogotá: Siglo XX Editores.
- Freire, P. (1979). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores, 22° edic.
- Freire, P. (2005). Educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores.
- Garcés M., Ríos Echeverry B. y Suckel H. (1993). Voces de identidad: propuesta metodológica para la recuperación de la historia local. Santiago de Chile: CIDE-ECO-JUNDEP.
- Gnecco, C. (2000). Historias hegemónicas, historias disidentes: La domesticación política de la memoria social. En Gnecco C. y Zambrano M. (editores) (2000). Memorias hegemónicas, memorias disidentes: El pasado como política de la historia. Bogotá: ICANH, Universidad del Cauca.
- Giddens, A. (1994). Consecuencias de la Modernidad. Madrid: Alianza Editores.
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2013). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. [En línea] www.uv.mx/ie/files/2013.
- Kowii M., A. (2011). Interculturalidad y diversidad. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Maldonado-Torres N. y Mignolo W., (editores) (2006). (Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia). Buenos Aires: Edición del Signo, Cuadernos N° 1.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: Pensamiento crítico y giro descolonial. En Schiwy, F., Maldonado-Torres N. y Mignolo W., (editores) (2006). (Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia). Buenos Aires: Edición del Signo, Cuadernos N° 1.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (compilador) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso.

- Rengifo Lozano, B. (2007). *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Schiwy, F., Maldonado-Torres N., Walter Mignolo (editores) (2006). *(Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Buenos Aires: Edición del Signo, Cuadernos N° 1.
- Torres, A., Cendales L. y Peresson M. (1992). *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Bogotá. Dimensión Educativa.
- Torres, A., Cuevas Marín P. y Naranjo J. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villa W. y Grueso A. (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaria de Gobierno. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya Yala.